

Resiliencia en el ámbito escolar: estudio preliminar de la percepción de los aspectos familiares y escolares en niños de contextos socialmente vulnerables

Daniela Canto*, Gabriela Morelato**, Carolina Greco***

Resumen

El propósito de este trabajo fue analizar variables vinculadas a la percepción de la familia en una muestra de 61 escolares (30 con historia de fracaso escolar y 31 sin esa característica) pertenecientes a contextos de vulnerabilidad social de Mendoza, Argentina. Se evaluó la percepción de las interrelaciones familiares y se examinó la percepción de los docentes con respecto a las fortalezas y la valoración del rendimiento académico de sus alumnos. Los resultados señalaron que no hubo diferencias significativas entre los grupos en relación con la percepción de la familia. Sin embargo, se observó que los niños con antecedentes de fracaso escolar presentaron menor identificación de emociones positivas, expresaron un concepto confuso de familia y se identificaron con más personajes desvalorizados que los niños no repetidores. En los docentes se halló asociación entre la percepción de fortalezas y la valoración del rendimiento académico en el grupo de niños sin fracaso escolar.

Palabras clave: familia, fracaso escolar, resiliencia, vulnerabilidad social.

Resilience in the School Environment. Preliminary Studies on Perception of Family and School Aspects among Children from Socially Vulnerable Contexts

Abstract

The purpose of this work is to analyze variables associate with perception of the family among a 61-student sample (30 with a history of school failure and 31 without), from vulnerable neighborhoods of Mendoza, Argentina. We evaluated the families' interrelationship perception, and the evaluation of teachers' perceptions of their students' academic strength and performance. The results showed no significant differences between the two groups in terms of the perception of families' positive and negative aspects. However, it was evident that children with a history of school failure had fewer positive emotions, expressed a vague concept of the family and were more inclined to identify with low value characters than those who had never been left back. Regarding teachers' perception, the study found an association between the perception of strength and academic performance evaluation among children who had no history of school failure.

Keywords: family, school failure, resilience, social vulnerability.

Resiliência no âmbito escolar: estudo preliminar da percepção dos aspectos familiares e escolares em crianças de contextos socialmente vulneráveis

Resumo

O propósito deste trabalho foi analisar variáveis vinculadas à percepção da família em uma amostra de 61 escolares (30 com história de fracasso escolar e 31 sem essa característica) pertencentes a contextos de vulnerabilidade social de Mendoza, Argentina. Avaliou-se a percepção das inter-relações familiares e examinou-se a percepção dos docentes com respeito às fortalezas e à valorização do rendimento acadêmico de seus alunos. Os resultados indicam que não houve diferenças significativas entre os grupos em relação com a percepção da família. Contudo, observou-se que as crianças com antecedentes de fracasso escolar apresentaram menor identificação de emoções positivas, expressaram um conceito confuso de família e identificaram-se com mais personagens desvalorizados que as crianças não repetidoras. Nos docentes, constatou-se associação entre a percepção de fortalezas e a valorização do rendimento acadêmico no grupo de crianças sem fracasso escolar.

Palavras-chave: família, fracasso escolar, resiliência, vulnerabilidade social.

* Licenciada en Psicología. Profesora adscripta de la cátedra de Psicología del Desarrollo I (2010-2012), Universidad del Aconcagua, Facultad de Psicología, Mendoza, Argentina.
Correo electrónico:
daniela_bcmza@hotmail.com

** Doctora en Psicología. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Docente adjunta de la cátedra de Psicología del Desarrollo I de la Universidad del Aconcagua, Facultad de Psicología, Mendoza, Argentina.
Correo electrónico:
gmorelato@mendoza-conicet.gov.ar

*** Doctora en Psicología. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Docente de la Universidad del Aconcagua, Facultad de Psicología, Mendoza, Argentina.
Correo electrónico:
cgreco@mendoza-conicet.gov.ar

Recibido: 14 de junio del 2013

Aprobado: 24 de octubre del 2013

Cómo citar este artículo: Canto, D., Morelato, G. y Greco, C. (2013). Resiliencia en el ámbito escolar: estudio preliminar de la percepción de los aspectos familiares y escolares en niños de contextos socialmente vulnerables. *Pensando Psicología*, 9(16), 35-XX.

Desde los años ochenta del siglo pasado ha existido un interés creciente por tener información acerca de aquellas personas que desarrollan competencias a pesar de haber sido criadas en condiciones adversas, o en circunstancias que aumentan las posibilidades de presentar patologías mentales o sociales. En este marco, el concepto de resiliencia ha sido definido como *un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad* (Grotberg, 1997; Munist, Santos y Kotliarenco, 1998; Melillo y Suárez Ojeda, 2001; Melillo, Suárez Ojeda y Rodríguez, 2004; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Cortés Recaball, 2010). El enfoque de la resiliencia puede enmarcarse en la denominada psicología positiva. Esta surge en 1998 como iniciativa de Seligman, quien la define como el estudio científico de las emociones positivas, los rasgos individuales y las instituciones positivas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos y posibilitan experiencias subjetivas positivas que contribuyen al bienestar (Seligman, 2002).

Según Luthar, Cicchetti y Becker (2000), el estudio de la resiliencia remite a la distinción de tres componentes: la noción de *adversidad*, trauma, riesgo o amenaza al desarrollo humano; la *adaptación positiva* o superación de la adversidad, y el *proceso* que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano. Aunque existen diversas definiciones, aquí se considerará que la resiliencia es dependiente de la interacción de una serie de factores. El conjunto de factores tanto de riesgo como de protección se congregan en dimensiones comprendidas como facetas de la problemática. En esta línea, se define resiliencia como un proceso dinámico, que depende de factores internos (personales) y externos (contextuales), tanto de riesgo como protectores. Las dimensiones de riesgo y de protección interactúan entre sí para generar un mecanismo que hace posible darle continuidad al desarrollo o a algunos aspectos del mismo a pesar de las circunstancias. Esto se entiende como una adaptación positiva (Morelato, 2011).

Desde el punto de vista de los factores externos del contexto cercano, la familia es la primera institución que desempeña roles de protección de sus miembros y la producción del bienestar a pesar de las insuficiencias de los sistemas de protección social. Esto implica que la familia puede considerarse un factor protector, ya que cuenta con distintos recursos para enfrentar riesgos y puede desarrollar diferentes estrategias para responder frente a situaciones de crisis y vulnerabili-

dad (Sunkel, 2006). Así mismo, la familia influye ampliamente en cómo se construye la relación con el otro, aspecto esencial para el establecimiento de un vínculo afectivo seguro, pilar fundamental de la resiliencia (Cyrulnik, 2003).

Walsh (1996) señala que la familia evoluciona a través de las etapas de su ciclo vital, en constante interacción con el contexto del cual forma parte. En él, las crisis representan verdaderos desafíos que demandan la puesta en juego de todos sus recursos y procesos de interacción propios de su dinámica, tales como la cohesión, la flexibilidad, la comunicación franca y la capacidad para resolver problemas, mediante lo cual logran facilitar un buen funcionamiento básico y el bienestar de todos sus integrantes. En línea con lo planteado y teniendo en cuenta el abordaje en contextos socialmente vulnerables caracterizados principalmente por dificultades en el acceso a recursos tales como empleo, salud y educación, la resiliencia comprendida en el contexto familiar abarca procesos interactivos que fortalecen la resiliencia individual. De este modo, una familia puede incrementar la resiliencia o la vulnerabilidad en todos sus miembros, es decir, podría ser un factor de protección o de riesgo frente a la adversidad que tiene que afrontar. En este sentido hablar de resiliencia familiar hace referencia a un constructo relacionado con las habilidades y emociones de la familia para minimizar el impacto perturbador de la situación estresora mediante diversos recursos, y funcionar, de esta manera, como un factor protector. En otras palabras, si existe riesgo en la familia pero esta es estructuralmente estable, presenta orden, reglas y expectativas claras, afrontando los problemas por caminos confiables, entonces este factor puede servir para desarrollar una buena percepción de competencias, aspecto relacionado directamente con la resiliencia. Así mismo, algunos estudios afirman que tempranamente la familia, y posteriormente la institución educacional en los niños, puede llegar a ser un medio de intervención para fomentar factores protectores o disminuir factores de riesgo para ellos (Haguin, Larraguibel y Cabezas, 2004).

Por otra parte, y desde el punto de vista de los factores internos, los *aspectos cognitivos* son particularmente importantes. Los niños que poseen un repertorio amplio de recursos cognitivos pueden desarrollar una variada gama de estrategias de afrontamiento frente a las circunstancias de sus vidas (Kotliarenco et al., 1997; Cicchetti y Rogosch, 1997; Flores, Cicchetti y Rogosch, 2005; Nears, 2004; Amar Amar, Kotliarenco y Abello Llanos, 2003; Muñoz Silva, 2012; Vecina Jiménez, 2006;

Cyrulnik, 2003; Wolin y Wolin, 1993; Morelato, 2011). Diferentes investigaciones intentan relacionar la resiliencia con el rendimiento cognitivo o académico, ya que este se enfoca como una variable multidimensional influida por factores familiares, sociales, pedagógicos y por las características del propio sujeto (Schiefelbein y Simmons, 1981). Por tanto, es preciso destacar que la resiliencia puede relacionarse con el desarrollo de las competencias afectivas, entre las cuales se puede destacar el papel de las emociones positivas (Greco, Morelato e Ison, 2006), pero además se vincula a un buen desarrollo de recursos cognitivos, y, por consiguiente, estaría asociada, entre otros factores, con un buen desempeño escolar (Bruner, 1997; Spósito, 1998).

Teniendo en cuenta lo planteado acerca de la familia y los recursos cognitivos, se destaca que los niños y niñas de contextos vulnerables suelen comenzar su educación con un retraso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y el pensamiento simbólico, consecuencia de la escasa estimulación temprana, la privación cultural, la desnutrición, el hacinamiento, la carencia general de oportunidades culturales, etc. (Oros, 2008a, 2008b). Por tanto, en estos contextos el fracaso y el abandono escolar se consideran factores de alto riesgo para el desarrollo.

Con base en lo expuesto, este trabajo tuvo como objetivo central indagar la percepción de las interrelaciones familiares como factores protectores vinculados a la resiliencia en dos grupos de niños: uno con historia de fracaso escolar y el otro grupo sin esa característica. El segundo objetivo fue explorar la percepción de los docentes respecto de las fortalezas de ambos grupos de niños, es decir, los aspectos sanos y positivos que perciben de sus alumnos. Finalmente, el tercer objetivo fue examinar la relación entre la percepción de fortalezas y la valoración del rendimiento escolar. En la línea de lo expuesto, este trabajo intenta ser de utilidad para la población escolar, con el objeto de vislumbrar nuevas modalidades de intervención y abordaje con niños pertenecientes a contextos vulnerables.

Método

El estudio llevado a cabo fue de tipo descriptivo, comparativo, con un diseño de investigación no experimental transversal, de enfoque mixto. La unidad de análisis fueron niños pertenecientes a los tres ciclos de la educación general básica. Se evaluó la percepción de las interrelaciones familiares y se examinó la per-

cepción de los docentes con respecto de las fortalezas y de la valoración del rendimiento académico de sus alumnos.

Participantes

Esta muestra estuvo compuesta por 61 niños. De ellos, 30 presentaron historia de fracaso escolar, es decir, eran repetidores de grado, y 31 de ellos no poseían esta característica. Las edades oscilaron entre los 6 y los 12 años. Todos los niños concurrían a una escuela de Mendoza, Argentina, caracterizada, según la Dirección General de Escuelas, con población de contextos socialmente vulnerables (Perona y Rocchi, 2001). Dadas las características de la muestra, el presente trabajo se considera de tipo piloto— preliminar, y por ende los resultados del estudio sólo se circunscriben a los casos estudiados y no podrían ser generalizados a la población. Por otra parte participaron de este estudio seis docentes, cinco de sexo femenino y uno de sexo masculino, que respondieron la entrevista especialmente elaborada para la ocasión. La edad de los docentes osciló entre los 25 y los 40 años.

Instrumentos

Entrevistas semidirigidas

Se elaboraron entrevistas ad hoc con el propósito de explorar aspectos relacionados con el contexto social-familiar y académico. Estas fueron suministradas al docente y consistieron esencialmente en preguntas orientadas a la opinión de los maestros acerca del rendimiento escolar del alumno medido en escalas ordinales (muy bueno, bueno, regular o malo), a la presencia de fortalezas y a la historia de fracasos escolares (repitencia o no repitencia escolar). Así mismo, se incorporaron preguntas acerca de factores contextuales de riesgo conocidas por ellos, siguiendo los criterios de Golovanesky (2007) y considerando a los docentes como informantes clave de las situaciones que los niños en forma explícita o implícita manifiestan en el contexto escolar.

En cuanto a las fortalezas exploradas (se entienden por las mismas a características, habilidades o potencialidades de los niños definidas como aspectos positivos, por ejemplo: bueno, colaborador, solidario, buen alumno, afectuoso, etc.). Se solicitó a los docentes que mencionaran, según su criterio, al menos dos fortalezas de los niños. Para su evaluación se realizó un análisis

de contenido de las respuestas de los docentes siguiendo los criterios de Taylor y Bogdan (1990). Posteriormente estas se clasificaron en siete categorías según su similitud: buen desempeño académico, buen desempeño motriz, capacidad de relacionarse (interacción), apoyo familiar, afectuosidad, responsabilidad e independencia. Finalmente estas se cuantificaron y se subdividieron en rangos teniendo en cuenta las medidas de posición (cuartiles).

Juego de interrelaciones familiares

Se administró el Juego de interrelaciones familiares de Colombo (2009). Esta técnica consiste en un juego de encastre en el cual se muestra al niño una serie de tarjetas y se le solicita que arme una familia. Las tarjetas presentan 16 figuras de personas completas de distintas edades y sexo, las cuales representan los diferentes roles familiares o vínculos de parentesco. El juego permite observar la organización que el niño hace de la familia y de cada uno de sus integrantes. También se puede observar la ubicación de los integrantes, la inclusión del evaluado, las interrelaciones que realiza, la diferencia entre la familia real y la familia que construye. Posteriormente, se formula una serie de preguntas siguiendo la propuesta de la autora, que indagan acerca de la valoración de cada integrante; los personajes más queridos, más denigrados y aspectos relacionados con la interacción familiar. Las preguntas fueron las siguientes: *¿Por qué es una familia? ¿Quién es el bueno de esta familia? ¿Quién es el menos bueno? ¿Quién está más feliz? ¿Quién está más triste? ¿A quién quieren más? ¿A quién quieren menos? Si vos tuvieras que elegir a un integrante, ¿quién serías? ¿Por qué?*

Consecutivamente se conformaron las variables de análisis (Morelato, 2009) y se elaboraron definiciones operacionales para cada una de ellas. Con este propósito se analizó la frecuencia de aparición y el tipo de respuestas dadas por los niños, teniendo en cuenta su edad. Se analizaron las siguientes variables: inclusión del evaluado, ubicación de los personajes, concepto de familia, personaje más valorado, personaje más desvalorizado, identificación de emociones relacionadas con la interacción, tipo de familia, identificación con un personaje, representación de interacción, expresión de conflicto.

Inclusión del evaluado.

Se consignó si el niño se incluyó en la familia construida.

Ubicación de los personajes.

Desde la perspectiva del evaluado respecto a los otros personajes. El tipo de ubicación puede ser junto a mamá, junto a papá, entre ambos padres, junto a un tío/a, junto a los hermanos, junto a los abuelos, junto a otros personajes o no se ubica. Las opciones no son excluyentes, es decir, si el niño se ubica, por ejemplo, junto a su madre y a un hermano, se puntúan las dos opciones.

Concepto de familia.

De acuerdo con los criterios “adecuado”, “confuso o incompleto” y “no sabe/no responde”. Luego de la lectura de todas las respuestas dadas por los niños, se acordó considerar una respuesta adecuada aquella que incluyera, por lo menos, uno de los siguientes criterios:

- Mención de los integrantes (“esta es la mamá, este es el papá, este es el hijo...”).
- Historia de la familia (“se conocieron, se casaron y tuvieron hijos”).

En caso de no haber mencionado ninguno de los anteriores, se consideró necesario que mencionara, por lo menos, dos de los siguientes aspectos:

- Consanguinidad (“son de la misma sangre”).
- Convivencia (“viven juntos”).
- Afecto (“porque se quieren”).
- Unión (“están juntos”).
- Provisión de necesidades básicas (“les dan de comer a los hijos”).

El concepto confuso o incompleto hizo alusión tanto a una respuesta vaga como a una respuesta en la cual se observó dificultad para diferenciar personajes de la familia, de personajes de otro entorno, o cuando el sujeto no manifestó claramente los sentimientos de valoración (ejemplo: el personaje más denigrado también es el más querido). Este aspecto se relacionó también con el tipo de familia, que se explica posteriormente.

Personaje más valorado.

Personaje que es considerado más bueno, más querido o más feliz.

Personaje más desvalorizado.

Personaje que es considerado menos bueno, menos querido o más triste.

Identificación de emociones relacionadas con la interacción.

Se consignó si el niño identifica una emoción positiva o negativa (felicidad o tristeza) en relación o no con la interacción familiar. Por ejemplo, si dice “la más feliz es mamá porque tiene hijos que se portan bien y le hacen caso”, hace referencia a la interacción, a diferencia del niño/a que dice solamente “la hermana es la más triste porque tiene cara de triste”.

Tipo de familia.

Este punto hizo referencia a cómo el niño construyó gráficamente la familia, en un sentido integral y global. Se estimó si el niño constituía su propia familia (familia real) o una familia imaginada o fantaseada. Además de estos dos aspectos, se evaluó si el tipo de familia era confusa. El niño puede armar una familia confusa tanto real como imaginada. Esto se observa en una constitución familiar demasiado extensa (por ejemplo: utiliza todas las tarjetas y no puede seleccionar unas pocas) o esta es demasiado pobre o indiferenciada (por ejemplo: un personaje adulto es considerado un niño pequeño, o hay personas que no son parte de la familia, como un compañero de escuela). También es considerado confuso cuando agrega y quita personajes durante toda la evaluación, sin poder decidir cómo armar la familia.

Identificación con un personaje.

Se puntuó si el personaje elegido es alguien valorado o desvalorizado (más o menos querido, más o menos triste, más o menos bueno). También se consignaron los casos en los que el niño eligió a un personaje neutro, o no eligió a nadie.

Representación de interacción.

Se observó si el niño había expresado, a lo largo de la aplicación de la técnica, algún tipo de interacción familiar, ya fuese real o imaginada, relacionada con sentimientos, acontecimientos, roles o conductas de los personajes.

Expresión de conflicto.

Por último, se evaluó si el niño había plasmado algún conflicto, generalmente relacionado con su historia familiar. Esto se observa cuando manifiesta, por ejemplo: “El papá es malo y le pega a la mamá”, o “la mamá se pone muy nerviosa... porque los chicos no hacen caso nunca”.

Para la evaluación se asignó un punto a cada una de las variables según la presencia o ausencia de sus correspondientes indicadores. Por último, estas variables fueron agrupadas en dos indicadores con base en un criterio empírico. Este criterio se conformó a partir de la sumatoria de una serie de variables consideradas positivas, adecuadas y protectoras, por una parte, y las consideradas negativas, inadecuadas y de riesgo, por otra. Fueron los siguientes: *indicadores positivos de la percepción de familia* (índice conformado por la percepción de una serie de aspectos positivos de la familia, tales como expresar un concepto adecuado de familia; mención de personajes valorados; identificación con un personaje valorado; identificación de emociones positivas o negativas vinculadas a la interacción familiar, expresión de roles o algún tipo de conflicto); e *indicadores negativos de la percepción de la familia* (índice conformado por la percepción de una serie de aspectos negativos de la familia, tales como expresar un concepto inadecuado o incompleto de familia; mención de personajes desvalorizados incluyendo el propio niño; identificación con un personaje desvalorizado, no identificación de emoción en ningún personaje y construcción de una familia confusa). El grado de acuerdo para estos aspectos fue evaluado posteriormente por tres jueces, quienes en un 90% acordaron respecto de la pertinencia de las variables a los dos indicadores conformados.

Procedimiento

En principio se explicaron los objetivos del trabajo a los directivos y docentes de la escuela con el fin de incluirlos en el marco de los proyectos educativos institucionales. Luego de que las autoridades escolares autorizaron y aceptaron participar en esta experiencia, se explicó por escrito a los padres de los niños/as los objetivos de la tarea y la confidencialidad de los datos obtenidos en el estudio por realizarse. De este modo, se solicitó su consentimiento informado para la participación de los niños/as en el trabajo.

Para realizar las evaluaciones, en un primer momento se hizo una entrevista semidirigida a las docentes a fin de recabar información de los niños de la muestra, obteniéndose información general sobre el contexto en el que vivían las familias de los niños. En segunda instancia se trabajó con los niños. Luego de una breve entrevista de presentación, se les administró el Juego de las interrelaciones familiares a ambos grupos de manera individual.

Resultados

Se efectuó el análisis estadístico utilizando procedimientos principalmente no paramétricos por medio del programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 17.0. Se fijó un nivel de significación de ,05. Se utilizaron análisis no paramétricos, dado que las variables en cuestión no presentaron una distribución normal, y, además, teniendo en cuenta los objetivos propuestos, las variables fueron redefinidas como ordinales. Así una distribución no normal y variables ordinales o nominales ameritan el uso de una estadística no paramétrica (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

A continuación se presentan los resultados considerando los objetivos propuestos.

Con respecto al contexto social familiar se indagaron factores de riesgo que dieron como resultado que el 19,2% de las familias de los niños evaluados presentaba respecto de la vivienda algún tipo de hacinamiento, el 55,7% condiciones de pobreza, el 59% había vivenciado situaciones de violencia en algunas ocasiones, el 13,1%, situaciones de alcoholismo o drogas, y finalmente el 13,1% tenía antecedentes penales.

Tabla 1. Percepción de factores positivos y negativos de las relaciones familiares en niños/as con historia de fracaso escolar

| Niños con historia de fracaso escolar | | |
|--|----|------|
| Juego de las interrelaciones familiares | | |
| Indicadores positivos de la percepción de la familia | | |
| | f | % |
| Rango bajo | 4 | 13,3 |
| Rango medio | 24 | 80 |
| Rango alto | 2 | 6,66 |
| Total | 30 | 100 |
| Indicadores negativos de la percepción de la familia | | |
| Rango bajo | 3 | 10 |
| Rango medio | 23 | 76,6 |
| Rango alto | 4 | 13,3 |
| Total | 30 | 100 |

N = 30

Nota: los rangos fueron elaborados teniendo en cuenta como puntos de corte para la elaboración de los mismos las medidas de posición (cuartiles). Por tanto, en la distribución de frecuencias, el 25% de los indicadores de menor frecuencia de aparición formaron parte del rango bajo. Los indicadores agrupados entre el 26% y el 75% formaron parte del rango medio, y los indicadores agrupados del 76% hacia arriba formaron parte del rango alto.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Percepción de factores positivos y negativos de las relaciones familiares en niños/as sin historia de fracaso escolar.

| Niños sin historia de fracaso escolar | | |
|--|----|------|
| Juego de las interrelaciones familiares | | |
| Indicadores positivos de la percepción de la familia | | |
| | f | % |
| Rango bajo | 5 | 16,1 |
| Rango medio | 17 | 54,8 |
| Rango alto | 9 | 29 |
| Total | 31 | 100 |
| Indicadores negativos de la percepción de la familia | | |
| Rango bajo | 9 | 29 |
| Rango medio | 16 | 51,6 |
| Rango alto | 6 | 19,3 |
| Total | 31 | 100 |

N = 31

Fuente: elaboración propia

En las tablas 1 y 2 se puede observar que los niños con historia de fracaso escolar, es decir, que eran repetidores de uno o más años, y los niños que no presentaban esta característica, expresaron tanto aspectos positivos como negativos de las interrelaciones familiares en un rango medio, ya que en este se concentra el mayor porcentaje de respuestas.

Tabla 3. Prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes: Percepción de las interrelaciones familiares en niños/as con y sin historia de fracaso escolar

| Percepción de las interrelaciones familiares | | | | |
|---|------------------------------|---------------------|-------|--------|
| Variables | Rango promedio | | U | p |
| | Con hist. de fracaso escolar | Sin fracaso escolar | | |
| Expresión de un concepto confuso de familia | 34,67 | 27,45 | 355 | 0,025* |
| Identificación de emoción felicidad vinculada a la interacción familiar | 26,2 | 35,65 | 321 | 0,016* |
| No identificación de emoción felicidad | 33,62 | 28,47 | 386,5 | 0,065 |
| Armado de un tipo de familia confusa | 26,02 | 35,82 | 315,5 | 0,002* |
| Identificación con un personaje desvalorizado | 34,62 | 27,5 | 356,5 | 0,005* |

*p < 0,05

Fuente: elaboración propia

Al comparar la percepción de las interrelaciones familiares en ambos grupos de niños/as (con y sin historia de fracaso escolar), los resultados mostraron diferencias significativas entre los rangos promedios de una serie de variables específicas que analiza el Juego de las interrelaciones familiares. En la tabla 3 se observa que existen diferencias significativas en la percepción del concepto de familia que tienen los niños con historia de fracaso escolar. Estos niños manifiestan un concepto más confuso de familia en comparación con los niños sin esta característica. A la vez, a pesar de haber una tendencia a favor de los niños con historia de fracaso escolar, no se hallaron diferencias significativas con respecto a la *no percepción de felicidad* en ambos grupos de niños, es decir que no se puede decir que este grupo perciba menos esta emoción. Sin embargo, *los niños/as no repetidores mostraron mayor identificación de esta emoción (felicidad) relacionada con la interacción familiar*. Además, el grupo de niños con historia de fracaso escolar se identificó significativamente con más personajes desvalorizados en comparación con los escolares que no repitieron de año; igualmente, mostraron identificarse más con personajes desvalorizados que los niños/as sin esta historia. En el resto de las variables comprendidas en la técnica aplicada (inclusión del evaluado, ubicación de los personajes, personaje más valorado, expresión de conflicto, etc.), no se apreciaron diferencias significativas entre los rangos promedios de ambos grupos de niños.

Tabla 4. Fortalezas señaladas por los docentes en ambos grupos de niños

| Fortalezas | Descripción de fortalezas |
|---|--|
| Buen desempeño académico | Buen desempeño oral y escrito, inteligencia, capacidad de estudio (en distintas asignaturas) |
| Buen desempeño motriz | Realizar deportes, dibujar |
| Capacidad de relacionarse (interacción) | Solidaridad, compañerismo, amabilidad, cordialidad, colaboración, participación |
| Apoyo familiar | Presencia de los padres cuando se los cita, preocupación de los padres por los hijos |
| Responsabilidad | Superación, perseverancia, predisposición constancia, obediencia, docilidad, disciplina esfuerzo, cumplimiento, dedicación |
| Afectuosidad | Sensibilidad, dulzura, cariño |
| Independencia | Asistencia, interés, autonomía, iniciativa |

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Prueba chi-cuadrado entre la valoración del rendimiento escolar y la percepción de las fortalezas en niños/as con historia de fracaso escolar. Tabla de contingencia

| | | Niños con historia de fracaso escolar | | | |
|--------------------------|-------|---------------------------------------|-------|-----------|-------|
| | | Valoración del rendimiento escolar | | | |
| | | Insuficiente | Bueno | Muy bueno | Total |
| Percepción de fortalezas | Baja | 0% | 0% | 0% | 0% |
| | Media | 100% | 73,7% | 88,9% | 80% |
| | Alta | 0% | 26,3% | 11,1% | 20% |
| | Total | 100% | 100% | 100% | 100% |

$X^2=1,42$ tau b = -0,077 p < 0,49

| Pruebas de chi-cuadrado | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|-------|----|-----------------------------|
| Niños | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Con historia de fracaso escolar | Chi-cuadrado de Pearson | 1,418 | 2 | ,492 |
| | Razón de verosimilitudes | 1,844 | 2 | ,398 |
| | Asociación lineal por lineal | ,103 | 1 | ,748 |
| | N de casos válidos | 30 | | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Prueba chi-cuadrado entre la valoración del rendimiento escolar y la percepción de las fortalezas en niños/as sin historia de fracaso escolar

| | | Niños sin historia de fracaso escolar | | | |
|--------------------------|-------|---------------------------------------|-------|-----------|-------|
| | | Valoración del rendimiento escolar | | | |
| | | Insuficiente | Bueno | Muy bueno | Total |
| Percepción de fortalezas | Baja | 20% | 8,3% | 0% | 6,5% |
| | Media | 80% | 58,3% | 28,6% | 48,4% |
| | Alta | 0% | 33,3% | 71,4% | 45,2% |
| | Total | 100% | 100% | 100% | 100% |

$X^2=9,57$ tau b = 0,51 p < 0,05*

| Pruebas de chi-cuadrado | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|--------|----|-----------------------------|
| Niños | | Valor | gl | Sig. Asintótica (bilateral) |
| Sin historia de fracaso escolar | Chi-cuadrado de Pearson | 9.575 | 4 | .048 |
| | Razón de verosimilitudes | 11.939 | 4 | .018 |
| | Asociación lineal por lineal | 9.108 | 1 | .003 |
| | N de casos válidos | 31 | | |

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, se examinó la relación entre el rendimiento escolar y la percepción de fortalezas en ambos grupos de niños/as según la opinión del docente. De este modo, las tablas 5 y 6 señalan la relación entre la valoración del rendimiento escolar y la percepción de las fortalezas según la percepción docente. En la tabla 5, se observa que a medida que aumentan los

niveles de fortalezas observadas por los docentes, también aumenta la percepción del rendimiento académico de los niños/as en la escuela. De este modo, el 71,4% de los niños/as que se asumieron con mayor rango de fortalezas, son percibidos con un rango alto de rendimiento académico. Además, el 58,3% de los niños/as que son valorados en un buen rendimiento se ubican en el rango medio de fortalezas. Sin embargo, en el grupo de niños/as con historia de fracaso escolar (tabla 5) no se observan asociaciones entre las variables, aunque se destaca que la mayoría de los niños/as, sin importar la valoración del rendimiento escolar, se ubicaron en el rango medio de fortalezas.

Discusión

Considerando los objetivos propuestos para este trabajo, los resultados del presente estudio señalaron que no hubo diferencias significativas entre los grupos comparados en relación con la percepción de indicadores positivos y negativos de la familia en su conjunto. Sin embargo pudo observarse en los niños/as sin historia de fracaso escolar que, aunque no se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos de niños respecto a la *percepción de felicidad*, sí hubo una tendencia a la significación. Por consiguiente, podría decirse que los niños con historia de fracaso escolar tenderían a identificar menos esta emoción. En línea con lo planteado, los niños con historia de fracaso escolar expresaron un concepto más confuso de familia y se identificaron más con personajes desvalorizados en comparación con los niños no repetidores. Así mismo, los niños/as no repetidores mostraron mayor identificación de la emoción positiva felicidad relacionada con la interacción familiar, es decir que pueden describir mejor que alguien está feliz, por ejemplo, porque se fueron de paseo, porque la madre los cuida y el padre llega del trabajo, porque comparten algo en familia, etc. Lo expuesto podría indicar que los niños/as sin historia de fracaso escolar presentarían más recursos vinculados a la identificación de emociones asociadas a lo que ocurre diariamente en sus casas. La capacidad de expresar emociones se asocia con las relaciones interpersonales positivas que establecen los niños/as con sus iguales y con su familia (Holder y Coleman, 2009). Por tanto, podría pensarse entonces que este recurso sería un factor protector que fortalece el desarrollo positivo y la salud mental en la infancia, posibilita estrategias de afrontamiento asertivas y funcionales, y se asociaría

con la prevención del fracaso académico (Oros, 2008a). De esta manera y a modo de hipótesis, consideramos que la capacidad de expresar emociones también podría estimular procesos de resiliencia, ya que se vincula a variables de índole cognitivo-emocionales, elemento favorecedor del desarrollo afectivo y social en la infancia (Greco et al., 2006; Kotliarenko et al., 1997; Muñoz Silva, 2012). No obstante, dado que los resultados no son concluyentes, creemos que se requiere ampliar la muestra y retomar este análisis en posteriores trabajos.

Por otra parte es necesario considerar que en el ámbito escolar, si bien los recursos cognitivos están asociados con el éxito o el fracaso (Fullana Noell, 1998), muchas veces el fracaso escolar se relaciona con la dificultad de los adultos del entorno para percibir cualquier otro tipo de habilidades o potencialidades en los niños. En este sentido, los docentes son considerados informantes clave de los niños, y además se sostiene que sus expectativas y apreciaciones influyen en gran medida en el fortalecimiento de recursos y en el desarrollo de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003; Acevedo y Mondragón, 2005). Desde esta perspectiva, los resultados del presente estudio señalaron respecto de la valoración del rendimiento académico que en los niños/as sin historia de fracaso escolar existía una asociación entre la percepción del buen rendimiento y la percepción de fortalezas. Sin embargo, esto no se apreció en los niños/as con historia de fracaso escolar. Esta condición es un factor que a menudo lleva a cierta rotulación y dificulta el reconocimiento de otras habilidades, capacidades, fortalezas y recursos de los niños/as. En este sentido, es conocido que un bajo rendimiento escolar engendra o potencia actitudes, creencias y emociones que debilitan aún más el funcionamiento académico. Esto podría explicarse, según Ghiglione (2007), debido a un acostumbamiento al fracaso, una especie de indefensión aprendida, por la cual, luego de algunos fracasos consecutivos, los niños/as se desvalorizan y ya no se esmeran por avanzar, o lo hacen superficialmente. Por otra parte, es posible pensar que cuando los docentes pueden encontrar aspectos positivos en sus alumnos, cualidades y capacidades, tienden a instaurar con ellos un tipo de relación estimuladora de su autoestima, generadora de recursos y constructora de la resiliencia (Melillo y Suárez Ojeda, 2001). Presumiblemente este aspecto aumentaría la probabilidad de que los alumnos estimulen su interés y motivación hacia el aprendizaje, siendo este más significativo y previniendo en muchos casos el fracaso escolar (Tamblyn, 2003 citado en Oros, 2008b).

Para finalizar, consideramos que sería útil rescatar, con base en las breves conclusiones aportadas por este estudio preliminar, la importancia de estimular, promover y desarrollar en la escuela no solamente el aprendizaje de aspectos cognitivos en los niños, sino también de aquellos socioafectivos vinculados a la posibilidad de discriminar emociones tanto positivas como negativas, centradas en los recursos y potencialidades propias de los niños/as y de su familia, como un elemento favorecedor de la valoración personal y del desarrollo general. De este modo, la inclusión de aspectos socioemocionales fomentaría mayor claridad en las relaciones interpersonales entre el niño/a, la familia y la escuela, orientándose hacia expectativas realistas pero más positivas para quienes tienen riesgo de fracaso escolar dadas sus circunstancias familiares personales o contextuales. Así mismo, el trabajo de aspectos socioemocionales con los docentes, que pongan en juego la alternativa de enfocarse no sólo en la mirada de las dificultades y las falencias sino también en las fortalezas y las potencialidades, podrían considerarse factores protectores de salud mental en la medida que promueven recursos personales en pos de un desarrollo positivo y saludable en la infancia (Greco, 2010). En esta línea, es posible mejorar formas de abordaje con los niños de contextos socialmente vulnerables que contribuyan al desarrollo de la resiliencia en la escuela y que permitan vislumbrar mejores perspectivas de evolución.

Limitaciones del presente estudio

El hecho de que este estudio se haya planteado como preliminar y haya sido realizado con una muestra pequeña a modo de prueba piloto, se considera una limitación. Por tanto, sería sumamente útil replicar estudios que tengan en cuenta los aspectos de contexto aquí trabajados, a los fines de fortalecer o discutir los resultados que se presentan.

Referencias

- Acevedo, V. y Mondragón Ochoa, H. (2005). Resiliencia y Escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35.
- Amar Amar, J. J., Kotliarenco, M. y Abello Llanos, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo*, 11(001), 162-197.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cicchetti, D. y Rogosch, F. (1997). The role of self organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9, 797-815.
- Colombo, R. (2009). *El juego de las interrelaciones familiares. Aplicación en clínica y en evaluación*. Buenos Aires: Cauquén.
- Cortes Recaball, J. E. (2010). La resiliencia: una mirada desde la enfermería. *Ciencia y enfermería*, 16(3), 27-32. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v16n3/art_04.pdf
- Cyrlunik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Flores, E., Cicchetti, D. y Rogosch, F. (2005). Predictors of resilience in maltreated and no nonmaltreated latino children. *Developmental Psychology*, 41(2), 338-351.
- Fullana Noell, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16(19), 47-70.
- Ghiglione, M. E. (2007). Percepción de autoeficacia y logro académico en niños frente al fracaso reiterado. En M. C. Richaud y M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina*, Vol. 1, *Niñez en riesgo por pobreza* (pp. 317-337). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Golovanesky, L. (2007). Vulnerabilidad social: Una propuesta para su medición en Argentina. *Revista de Economía y Estadística*, 45(2), 53-94.
- Greco, C. (2010). *Emociones positivas: recursos psicológicos para la promoción de salud mental infantil en contextos de pobreza*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Greco, C., Morelato, G. y Ison, M. (2006). Emociones positivas: una herramienta para promocionar los procesos de resiliencia infantil. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 81-94.
- Grotberg, E. (1997). *La resiliencia en acción*. Seminario Internacional sobre aplicación del concepto de resiliencia en proyectos sociales. Fundación Van Leer: Universidad Nacional de Lanús.
- Haguin, F. C., Larraguibel, Q. M. y Cabezas, A. J. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. *Revista chilena pediátrica*, 75(5), 425-433.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- Holder, M. D. y Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 329-349.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Fundación Kellogg. Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Santiago: Organización Panamericana de la Salud.
- Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Suárez Ojeda, N. y Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morelato, G. (2009). El juego de las interrelaciones familiares: Aportes para la sistematización de su evaluación desde un estudio realizado en la provincia de Mendoza. En: Colombo, R. (Ed.), *El juego de las interrelaciones familiares. Aplicación en clínica y en evaluación*. Buenos Aires: Cauquén.
- Morelato, G. (2011). La resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión del proceso desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 29(2), 203-224.
- Munist, M., Santos, H. y Kotliarenco, M. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Fundación W.K. Kellogg. Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Muñoz Silva, A. (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión social del riesgo y la protección en la intervención social. *Portularia*, 12(1), 9-16.
- Nears, K. (2004). *Resilience in maltreated children*. (Tesis de Maestría). Universidad del Estado de Carolina del Norte. Recuperado de <http://www.lib.ncsu.edu>
- Oros, L. B. (2008a). Avances metodológicos en la evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Evaluar*, 8, 20-33.
- Oros, L. B. (2008b). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 229-237.
- Perona, N. y Rocchi, G. (2001) Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Revista Kairós*, 8. Recuperado de <http://www.revistakairos.org/k08-08.htm>
- Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1981). *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*. Disponible en: <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/2826/1/49060.pdf>
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*. Nueva York: Free Press.
- Spósito, M. (1998). *La resiliencia: una nueva perspectiva en la intervención psicosocial*. Experiencia del Hogar de Cristo en Chile. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional Pastoral Niños y Familias en Riesgo. Villa Giardino, Córdoba.
- Sunkel, G. (2006). *El papel de la familia en la protección social en América Latina*. Santiago de Chile, Cepal - Serie Políticas Sociales. Disponible en <http://www.webiigg.sociales.uba.ar/grassi/textos/sunkel.pdf>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 31-39.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family process*, 35, 261-281.
- Wolin, S. y Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of trouble families rise above adversity*. Washington: Villard Books.